

Otto Tikkanen

Säveltämällä oppimaan

Tehtävämalli musiikin hahmotusaineiden opetukseen

Metropolia Ammattikorkeakoulu
Musiikkipedagogi (AMK)
Pop/jazz-musiikin koulutusohjelma
Opinnäytetyö
25.4.2012

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Otto Tikkanen Säveltämällä oppimaan – Tehtävämalli musiikin hahmotusaineiden opetukseen 24 sivua + 5 liitettä 25.4.2012
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Pop/jazz-musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Teorianopettaja
Ohjaajat	lehtori Jukka Väisänen lehtori Martti Vaari
<p>Tämän opinnäytetyön tavoitteena on tutkia ja kehittää musiikin hahmotusaineiden eli musiikin teorian opetusta ja oppimista hyödyntäen työskentelymuotona yksinkertaisia ja osin ohjattuja säveltämistehtäviä. Yleisesti käytettyyn teoria-sanaan liittyy helposti ennakkoluuloja ja -oletuksia, joiden perusteella koko aihetta saatetaan pitää tylsänä ja etäisenä käytännön musisoinnista. Hahmotusaine- tai teoriatunnin asiat saattavat jäädä helposti irrallisiksi tietopaketeiksi odottamaan yhdistymistä käytäntöön esimerkiksi soitto- tai yhtyetunnilla tai esiintymistilanteessa.</p> <p>Ennakkoluulot voidaan osoittaa vääriksi käyttämällä motivoivia ja käytännönläheisiä työskentelytapoja, kuten säveltämistä. Yksinkertaisillakin harrastetavoitteisen musiikin perustason aiheilla on mahdollista säveltää, kun ohjeistus on riittävä muttei liian rajoittava. Tätä työtä varten olen laatinut lähinnä perustasoille 2-3 (2/3-3/3) suunnattuja musiikin ilmiöitä harjoittavia tehtäviä, joita yhdistävä tekijä on säveltäminen työmuotona. Tehtävien aiheiksi olen valinnut yleisiä asioita, kuten intervallit ja harmonian päätehot, joiden opettamisessa ja opettelussa koen säveltämisen käyttämisen mielekkääksi. Perinteistä täyttö- tai aukkotehtävämallia on käytetty osittain tehtävien pohjana. Kukin oppilas pääsee kuitenkin tekemään oman lyhyen henkilökohtaisen tuotoksensa, jonka tekeminen harjoittaa tiettyä musiikin ilmiötä. Lisäksi teokset on tarkoitus esittää kaikkien kuullen.</p> <p>Oman tuotoksen tekemiseen pohjautuvat tehtävät ovat toimineet hyvinä innostajina myös muissa kuin musiikkiyhteyksissä. Oman tuotoksen tekeminen innostaa ja motivoi aivan eri tavalla kuin käytännöstä täysin irrallinen tehtävä, jonka tarkoitusta ja hyötyä opettaja voi joutua usein selittämään. Tämän opinnäytetyön liitteinä olevien tehtävämallien pituus ja vaativuus on muokattavissa. Ne eivät vastaa perinteisten tehtävien tapaan vain kysymykseen mitä, vaan myös miten ja miksi jokin toimii. Jää myös tilaa luovuudelle ja siten kysymykselle "entä jos".</p>	
Avainsanat	Musiikin teoria, hahmotusaineet, säveltäminen, tehtävämalli, konstruktivistinen, musiikkioppilaitos, sävellys, säveltäjä

Author Title Number of Pages Date	Otto Tikkanen Learning through Composing – A New Approach to Teaching Music Theory 24 pages + 5 appendices 25 April 2012
Degree	Bachelor of Music Education
Degree Programme	Pop & Jazz Music
Specialisation option	Music Theory Teacher
Instructors	Jukka Väisänen, MMus Martti Vaari, MMus
<p>For my final project, I wanted to study and develop the teaching and learning of music theory by using simple music composition assignments. Many musicians associate negative connotations to the term 'music theory', and may thus consider the whole subject as boring and remote from their daily music making. They might not see the relevance of the contents of a music theory lesson, until they apply the knowledge in practice, for example, in an instrument or ensemble class or in a performance situation.</p> <p>The negative preconceptions can be proved wrong, if we use music composition tasks and other practical and motivating learning methods. It is even possible to design composition tasks using only elementary level musical elements, if the teachers provides proper instruction and open guidance, which is not too limiting. For my project, I created assignments mainly for the levels 2 and 3 of foundation level music theory. These exercises are meant for practicing musical elements and they include composition as a learning method. The topics are common, e.g., intervals and the functions of chords in tonal harmony or other topics I find easy to teach and learn through composing. Traditional exercises have been used as a basis of each exercise. Each student will also produce a composition of his or her own, which rehearses particular elements of music. In addition, the pieces are meant to be performed for the whole class.</p> <p>Exercises based on personal output have served as good sources of inspiration also in other fields than music. Instead of doing just an exercise, a student might find it much more motivating to work on his or her personal project. Often the teacher may have to explain the purpose and usefulness of a traditional assignment. The attached models can be used to create assignments of various extent and degree of difficulty. The exercises do not elicit only the correct answer, but also illustrate how and why a certain solution works. They leave room for creativity and therefore for the question, "What if?".</p>	
Keywords	Music theory, composing, assignment, constructivist, music institute, composition, composer

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Tietoperusta	2
2.1	Taidot – jäljittely – kekseliäs toiminta	3
2.1.1	Taidot (mastery)	4
2.1.2	Jäljittely (imitation)	5
2.1.3	Kekseliäs toiminta (imaginative play)	5
2.2	Oppimiskäsityksistä	6
3	Opetuksen sisällön ohjaaminen ja rajaaminen	8
3.1	Classification and framing – ohjaaminen ja rajaaminen	9
3.2	Säveltämisen käyttäminen opetuksessa	11
4	Säveltämällä oppimaan	14
4.1	Rytmin sävellystehtävä	15
4.2	Harmonian sävellystehtävä	16
4.3	Melodian sävellystehtävä	18
5	Pohdinta	19
	Lähteet	23

Liitteet

Liite 1. Rytmin sävellys. 2 sivua.

Liite 2. Harmonian sävellys. 3 sivua.

Liite 3. Melodian sävellys. 2 sivua.

Liite 4. Melodian sävellys -tehtäväpohja. 2 sivua.

Liite 5. CD-levy

Raita 1 Rytmin sävellys. Soiva esimerkki.

Raita 2 Harmonian sävellys, Bossa Nova. Soiva esimerkki.

Raita 3 Harmonian sävellys, Motown. Soiva esimerkki.

Raita 4 Melodian sävellys, Bossa Nova. Soiva esimerkki.

Raita 5 Melodian sävellys, Motown. Soiva esimerkki.

1 Johdanto

Musiikin ja sen elementtien rytmin, melodian ja harmonian eri ilmiöitä kuvaamaan on musiikin historian aikana kehitetty mitä erinäisempiä nimityksiä kuten välidominantti, kolmimuunteisuus, intervallit, erilaiset asteikot ja soinnut tai vaikkapa päätehot toonika, subdominantti ja dominantti. Nimitysten voidaan ajatella olevan viestintäkeinoja ja -välineitä, joiden avulla musiikkia voidaan käsitellä ja tutkia nopeasti ja helposti sekä kirjallisesti että suullisesti. Kun kaikki käyttävät esimerkiksi yhtyeharjoituksissa suurin piirtein samoja nimityksiä, on valmiina yhteinen kieli, jolloin välttyään suuremmilta aikaavieviltä selittelyiltä ja väärinymmärryksiltä.

Voidaan myös puhua musiikin hahmottamisesta, josta tulee kyseisiä asioita käsittelevän oppiaineen nimi, musiikin hahmotusaineet. Usein puhutaan perinteisesti myös teoriatunneista tai tuki- ja yleisistä aineista. Näihin voidaan katsoa kuuluvan musiikin teoria, säveltapailu, harmoniaoppi, musiikin historia tai musiikkitieto sekä osaltaan myös improvisointi (Kauppinen 2010, 5). Teoriatuntien tietoja jokainen tarvitsee työkaluina soitossa, laulussa, improvisoinnissa, sovittamisessa tai vaikka säveltämisessä. Eri ilmiöt ja erityisesti niille annetut nimitykset saattavat tuntua kuitenkin vierailta, kaukaisilta, keksimällä keksityiltä ja hyvin paperinmakuisilta teorioilta – varsinkin niitä ensi kertaa opeteltaessa. Työskentelymuodot saattavat olla lisäksi vanhanaikaisia ja opettajien voi olla vaikeaa kertoa oppilailleen pätevää ja innostavaa syytä, miksi ja mitä varten hahmotusaineita opiskellaan, ja milloin ja missä niitä tarvitaan (Kauppinen 2010, 4).

Osa hahmotusaineiden sisällöistä on lisäksi sidoksissa tiettyihin musiikkityyleihin, jotka eivät välttämättä ole jokaisen suosikkilistalla ensimmäisinä. Jos jotakin ilmiötä, esimerkiksi välidominanttia harjoitetaan musiikin teoriaksi kutsutulla oppitunnilla vain yksinkertaisilla mekaanisilla tehtävillä, häviää helposti olennainen ja tärkeä yhteys käytäntöön. Mekaaniset aukko- tai täyttötehtävät ovat toisaalta usein tehokkaita säännöllisesti toistettuina ja helpottavat erityisesti opettajaa suunnittelussa ja aikataulujen laatimisessa. Teoria- ja säveltapailukirjoissa on usein myös käytetty tehtävien pohjamateriaalina tuttuja kansanlaulumelodioita tai tunnettujen säveltäjien kappaleita, jolloin yhteys käytäntöön on ikään kuin todistettu ja olemassa. Opettajalla on mahdollisuus käyttää muutakin materiaalia valintansa mukaan ja näin tutustuttaa

oppilasta musiikkiin myös kulttuurisesti ja historiallisesti. Perinteisten tehtävien rinnalla olisi kuitenkin tilaa uusille tehtävämalleille, joissa oppilaan omalähtöisyys korostuisi ja opeteltavia ilmiöitä käytettäisiin yksinkertaisissa ja ohjatuissa sävellystehtävissä.

Tässä opinnäytetyössä tutkin hahmotus- eli teoria-aineiden opetusta ja laadin säveltämiseen pohjautuvia tehtävämalleja (liitteet 1–4), joiden tavoitteena on tuoda hahmotusaineiden opetukseen käytännönläheisyyttä ja omalähtöisyyttä. Keith Swanwickin mukaan oppimisessa on tarkoitus korostaa ilmaisua, tunnetta ja osallistumista. Oppilasta ei pidetä pelkkänä tiedon perijänä, vaan tutkimusmatkailijana, löytäjänä tai keksijänä. (Swanwick 1988, 13.)

Säveltäminen on perinteisesti ajateltu musiikin teorian ja säveltapailun taitojen huipentumaksi. Lisäksi jonkin instrumentin sujuva hallinta on yleensä tarpeen, jotta säveltäminen onnistuisi. Teoriatiedot ja yhden tai useamman instrumentin hallinta ovat siis vain hyödyksi, mutta ne eivät välttämättä ole ehdottoman tarpeellisia. Säveltäminen ja sen tuotoksena syntyvän sävellyksen sisältö ovat kaksi eri asiaa. Sävellyksen pituuden, laadun ja muun sisällön tulisi olla ensisijaisesti yhteydessä säveltäjän omiin taitoihin ja tietoihin, ei muiden tekemiin tuotoksiin.

Voidaan sanoa, että säveltäminen on esimerkiksi äänten, rytmien ja harmonian valitsemista ja niiden järjestämistä teokseksi, joka voidaan toistaa ja tunnistaa (Ahlsved 2011, 5). Sinänsä kyseinen mekaaninen kuvaus säveltämisestä ei tuo esille sen intuitiivista ja suoraan tunnekokemukseen liittyvää puolta, mutta käytännössä säveltäjä kuitenkin valitsee ja järjestää musiikin eri osia juuri näin mieleisilleen paikoille. Tähän perustuvat myös tätä työtä varten tekemäni tehtävämallit. Tehtävät ovat melko tarkkaan rajattuja, mikä on tärkeää ammattilaissäveltäjänkin työskentelyssä. Esimerkiksi tietyn muodon tai sävellystekniikan valitseminen nopeuttaa työskentelyn aloittamista huomattavasti.

2 Tietoperusta

Nykyaikaisen tekniikan avulla lähes kuka tahansa voi tehdä omia tuotoksiaan, joita voi myös sävellyksiksi nimittää. Esimerkiksi jo niinkin vanhalla keksinnöllä ja arkipäiväisellä esineellä kuin ääninauhuri voi kuka tahansa helposti äänittää pitkänkin fraasin tai

melodian ja periaatteessa esiintyä sen säveltäjänä. Mitä pidemmälle tuo fraasi viedään, sitä enemmän joku muu saattaa kuitenkin tehdä käytännön töitä, kuten nuotinkirjoitusta, sovittamista ja tuottamista. Niiden osaamiseksi tarvitaan taitoja ja tietoja, joita pidemmälle viety, usein ammattiin tähtäävä musiikkikoulutus antaa. Tämän voi ajatella olevan yksi syy, miksi säveltämiseen ja sävellys-termin arkipäiväiseen käyttöön on suhtauduttu varovasti. Ilmassa on leijunut epämääräisesti ajatus siitä, mitä pitää vähintään osata, jotta voisi säveltää. Tuo ajatus on kuitenkin kyseenalainen, sillä säveltämisen lopputuotos ja osaamisen tasoon liittyvä tuotoksen monipuolisuus, kypsyys ja estetiikka ovat eri asia kuin itse säveltäminen tekemisenä ja prosessina.

Sävellys on useimmiten yleisnimitys musiikkiteoksille tai kappaleille, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös musiikin tekemistä. Musiikin tekemisen lopputuloksen ei tarvitse ensi istumalta olla kokonainen, tietyn määritelmän pituinen kappale tai teos. Säveltämistä voikin hyvin soveltaa työmuotona myös yksittäisiin musiikki-ilmiöihin tutustuttaessa. Kärjistetysti voi sanoa, että jos osaa soittaa tai laulaa yhden äänen, voi sitten säveltää sillä, kuten Pop & Jazz Konservatorion rehtori Janne Murto toteaa *Teostory*-lehden artikkelissa (Kauhanen 2010, 19). Musiikkioppilaitoksissa onkin järjestetty viime vuosina erilaisia työpajoja, joissa päätoiminen ammattisäveltäjä on ohjannut oppilaiden työskentelyä, jonka lopputuotokset on usein esitetty konsertissa. Myös monet oppilaat ovat esittäneet instrumenttitutkinnoissaan omia kappaleitaan. (Kauhanen 2010, 19.)

Kaikille pakolliset niin kutsutut teoria- ja säveltapailuaineet ovat myös saaneet monia erilaisia uusia nimiä, joilla on yritetty poistaa teoria-sanaan leimautuneita ennakkoluuloja (Kari 2001). Musiikkioppilaitoksissa kaikille pakolliset opinnot ovat nykyään nimeltään esimerkiksi yleiset aineet, musiikin perusteet, hahmotusaineet tai tieto musiikista. Teoria ja käytäntö ovat arkisessa puhekielessäkin usein toistensa vastakohtia, ja musiikin teorialuokkien toiminnan ajatellaan helposti olevan kaukana käytännön tilanteista, vaikka asiasisällöt olisivatkin täysin yhteydessä soitto-, laulu- ja esiintymistilanteisiin.

2.1 Taidot – jäljittely – kekseliäs toiminta

Keith Swanwickin (1988, 42) mukaan voimme suhtautua taiteeseen ja siten myös musiikkiin kolmella tavalla. Voimme olla musiikin tekijöitä tai muokkaajia (*former*),

kuten säveltäjiä tai improvisoijia, esiintyjiä (*performer*) tai yleisöä (*audience*). Esimerkiksi improvisoidussa musiikissa muokkaajan ja esiintyjän roolit sekoittuvat helposti, mutta toisaalta myös esiintyminen itsessään sisältää valintoja, kuten esimerkiksi kappalejärjestyksen, joka ei sinänsä liity musiikin muokkaamiseen mitenkään.

Toisinaan musiikin opetuksessa keskitytään enimmäkseen vain esiintymisen harjoittamiseen ja esiintymisessä tarvittaviin tietoihin ja taitoihin tai vain kuuntelemaan musiikkia yleisönä. Sinänsä tällaiset asiat ovat olennainen osa musiikin opetusta, mutta ne perustuvat pohjimmiltaan jäljittelyyn ja valmiiden mallien kopiointiin. Olemassa olevan musiikin kunnioitus ja opiskelu on toki tärkeää, jotta tiedostetaan musiikki myös historiallisesti. Mainitut työskentelymuodot ovat kuitenkin jättäneet usein sivuun esimerkiksi säveltämisen, improvisoinnin tai musiikin muunlaisen muokkaamisen eli oppilaan toimimisen musiikin tekijänä ja hahmottajana. Olemassa olevaan musiikkiin tutustumista on pidetty tärkeimpänä ja omien tuotosten teko on jätetty pitkälti oman onnensa nojaan. Musiikin opetuksen ja oppilaiden projektien ja tehtävien tulisikin olla kolmen eri perustekijän välistä vuorovaikutusta. Nämä tekijät ovat Keith Swanwickia mukaillen taidot (*mastery*), jäljittely (*imitation*) ja erityisesti kekseliäs toiminta (*imaginative play*). (Swanwick 1988, 43.)

2.1.1 Taidot (*mastery*)

Mastery-sanan voi suomeksi kääntää sanoilla taito tai hallinta. Musiikin oppimisessa voidaan ajatella olennaisia perustaitoja olevan esimerkiksi instrumentin hallinta, nuottien luku- ja kirjoitustaito, improvisointikyky tai erilaisten sävellys- ja sovitustekniikoiden tunteminen. Tietty tarkemmin rajattu aihepiiri voidaan valita tutustuttavaksi, mikä on luontevaa musiikin ammattilaistenkin, kuten säveltäjien keskuudessa. Siten voimme kuunnella esimerkiksi jazzmuusikoiden tietynlaisen materiaalin tai lähtökohdan mukaista improvisointia tunnetun standardin tai bluesin sointukiertoon, 12-säveljärjestelmällä sävellettyä musiikkia tai Debussyn pentatoniseen asteikkoon perustuvaa sävelkieltä. Täysin puhtaalta pöydältä aloittaminen on vaikeaa lähes millä tahansa alalla, joten yleensä suunnitelma ja rajaaminen ovat välttämättömiä työn aloittamiseksi.

Musiikilliset taidot voivat pitää sisällään myös käsittely-, hahmottamis- tai arvostelukyvyn kehittymisen. Taitojen ei siis välttämättä tarvitse liittyä suoraan musiikin luomiseen, muokkaamiseen tai musiikin esittämiseen. (Swanwick 1988, 44.) Perinteisten harjoitustehtävien tekeminen ei ole ainut keino taitojen ja hallinnan kartuttamiseen ja lisäämiseen. Musiikin ainesosien erilaiset vaikutustehot voidaan huomata myös kuuntelemalla. Jotain sovitusta kuunnellessaan voi alkuperäisen version kuullut yleisön jäsen oivaltaa, miten vaikkapa erilaista rytmiiikkaa tai uutta soinnutusta on käytetty tuomaan olemassa olevan kappaleen kehykseen uutta tehoa.

2.1.2 Jäljittely (imitation)

Imitoinnilla eli jäljittelyllä on musiikissa kaksipuolinen rooli. Mestarisäveltäjien ja -soittajien töitä arvostetaan niin paljon, että niihin perehdytään perinpohjaisesti kuuntelemalla, analysoimalla, transkriptioimalla, soittamalla ja laulamalla. Kaiken tämän perimmäisin tarkoitus on pyrkiä kohti omaa sävelkieltä, joten toisaalta liiallista matkimista ja kopiointia ei loppupeleissä juuri arvosteta. Keith Swanwick (1988, 44–45) esittää jäljittelyn olevan muutakin kuin pelkkää kopiointia. Vaikka tunnetulla sävellyksellä olisikin tietyt sovitut esitystavat, joita esittäjät tuntuvat vuodesta toiseen imitoivan, on esiintyjällä kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa esityksen yksityiskohtiin ja määritellä siten työn ilmaisullinen laatu (*expressive character*).

Mestareiden ja esikuvien jäljittelyllä laajennamme ohjelmistoamme ja sanavarastoamme. Musiikki tarvitsee muiden taidemuotojen tavoin lähteitä eikä uuttakaan voi syntyä, jos edeltäviä materiaaleja ei tunneta. Musiikin opiskelussa jäljittelyn ei pitäisi olla luovan mielikuvituksen vastaista. Se onnistuu vain, jos jäljittely nähdään ennemmin lähdemateriaalin hankkimisena kuin itseisarvona, jota ei tarvitse juuri perustella.

2.1.3 Kekseliäs toiminta (imaginative play)

Swanwickia (1988, 45) mukaillen kekseliäs toiminta (imaginative play) keskittyy musiikin rakenteeseen ja luomiseen. Rakenteella tarkoitetaan perinteisesti tapoja, jotka voivat joko johdattaa musiikkia odotetusti eteenpäin tai yllättää. Esimerkiksi voidaan

ottaa monien tunnettujen kappaleiden huipentumia, kuten koko orkesterin tuttikohtia tai vaikkapa modulaatioita, joita ilman musiikki voisi olla hyvin kolkkoa ja karua.

Yksinkertaisimmillaan musiikin rakenne määräytyy tunnistettavista kertauksista, vastakohdista tai eroavuuksista (Swanwick 1988, 46). Kuulija voi huomioida esimerkiksi, miten kappaleen säkeistö ja kertosäe eroavat toisistaan, tai onko monisäkeistöisessä kappaleessa eroa säkeistöjen välillä. Voimme myös tutkailla keinoja, joilla erot tai muutokset on saatu aikaan ja kiinnittää näin huomiota tekijän musiikillisten taitojen hallintaan ja tuntemukseen. Tällaisia voivat olla vaikkapa sovitustaidot ja erilaisten soittimien äänenvärien yhdistely tai musiikillisen kaaren ja jännitteiden rakentamiskyky. Kun näillä asioilla pääsee luomaan jotain omaa, on saavutettu kekseliään toiminnan perimmäinen idea.

2.2 Oppimiskäsityksistä

Perinteisen behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan musiikin tai muun aihepiirin opetuksessa edetään yksinkertaisesta monimutkaiseen, tutusta tuntemattomaan, havainnollisesta käsitteelliseen tai yksityistapauksista yleistykseen ja periaatteisiin (Engeström 1988, 115). Suuret ja monimutkaisetkin kokonaisuudet on behaviorismin mukaan mahdollista jakaa pienempiin ja yksinkertaisimpiin osiinsa. Ihmisen mielen sisällöstä ja tietoisuudesta ei behavioristisessa oppimisessä ole mahdollista saada tarkkaa tietoa, joten se keskittyy vain ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tarkkailuun. Esimerkiksi varhaisimmissa musiikin oppimistarkoitukseen suunnitelluissa 1970-luvun tietokonepeleissä harjoitellaan ja opetellaan yksittäisiä taitoja, kuten esimerkiksi intervallien tai sointujen tunnistamista. Opiskeltava aines on jaettu pieniin osiin ja toivotun kaltaisesta oppijan reaktiosta eli oikeista vastauksista ohjelma palkitsee antamalla pisteitä tai päästämällä vaativammalle tasolle ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä. Toivotun tai oikeanlaisen käytöksen vahvistaminen arvioinnilla ja palkitsemisella ovat siis olennainen osa behavioristisen mallin mukaista opetusta. (Sihvonen 2006, 249; Swanwick 1988, 11; Tynjälä 1999, 29–30.)

Nykyisin vallalla oleva, monesta eri lähteestä peräisin oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee asiat toisin. Sen mukaan se, mitä kutsumme tiedoksi, ei voi olla koskaan objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa (Tynjälä 1999, 37). Konstruktivismi-sana viittaa juuri

rakentamiseen, sillä oppimisen nähdään tapahtuvan aina jo opitun pohjalta. Opiskelija nähdään osallistujana ja oppiminen aktiivisena kognitiivisena toimintana. Opiskelussa ei tyydytä vain havainnointiin, vaan mahdollisuuksien mukaan pyritään luomaan opiskeltavasta ilmiöstä uutta tietoa. Omia suorituksia ja tuotoksia on aikaa pohtia ja miettiä, millä korvataan valmiina jaettu tieto. Opettajan rooli painottuu pelkän tiedonjakamisen sijaan ohjaamiseen ja oppimisen mahdollistamiseen. Tehtäviä ei ole järjestetty vain asteittain vaikeutuviksi, vaan jokainen voi edetä myös omassa tahdissaan ja valita itselleen sopivan vaikeustason. (Engeström 1988, 117; Lappalainen 2002, 20; Ojala & Väkevä 2006, 56; Swanwick 1988, 128.) Sosiaalinen vuorovaikutus nähdään myös tärkeänä osana oppimista. Oppija voi sen kautta saada tukea ja vaikutteita tai antaa niitä muille. Musiikissa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on kiistämätön, sillä esimerkiksi yhteissoitto ja muiden ihmisten soiton tai laulun kuuntelutaito ovat olennaisen tärkeitä.

Musiikki on ennen kaikkea yhteisöllistä taidetta, jossa soittaminen yhdessä ja muiden kuuntelu on motivaatio, kokemus ja oppimisprosessi. Tällä tavoin musiikin opettaminen tapahtuu ihmisten kohdatessa toisensa. Musiikkia ei ole leiketty pieniksi palasiksi harjoittelemisen tai analyysin vuoksi vaan se esitetään ja siihen suhtaudutaan kokonaisuutena ja osana yhteisöä.¹ (Swanwick 1988, 127–128, suomennos Otto Tikkanen.)

Keith Swanwickin mukaan musiikki on yhteisöllistä taidetta, mitä erityisesti sosiaalinen konstruktivismi korostaa. Tiedon ja taidon oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oiva esimerkkitapaus on Pop & Jazz Konservatoriossa kehitetty AMP-metodi eli afroamerikkalaisen musiikin perusteet. Siinä musiikin teoria ja säveltapailu, transkriptio sekä yhtyesoitto on yhdistetty yhdeksi aineeksi. Opetus järjestetään siten, että opiskelijaryhmä siirtyy teoreettisia asioita käsittelevän tunnin jälkeen suoraan yhteissoittotunnille saman opettajan johdolla. Tällä pyritään vuorovaikutukselliseen ja tilannesidonnaiseen teorian ja käytännön asioiden oppimiseen. (Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksen opetussuunnitelma 2007.)

¹ Above all, music is a social art, where playing with and listening to others is the motivation, the experience and the learning process. This is music education by encounter. Music is not dissected into little bits for the purpose of practice or analysis but presented and taken as a whole in a total social context.
(Swanwick 1988, 127–128.)

3 Opetuksen sisällön ohjaaminen ja rajaaminen

Helsingin Sanomien kulttuurisivuilla 13.3.2012 Vesa Sirén kertoo *Kuule, minä sävellän* -projektista, jossa musiikin ammattilaisten avustuksella pienet lapset pääsevät säveltämään. New Yorkin filharmonikkojen Very Young Composers -projektin oppeihin pohjaavassa työskentelymuodossa ammattisoittajat esittelevät lapsille soittimiaan, ammattisäveltäjät ja opettajat pitävät improvisointikursseja sekä kirjaavat ylös lasten sävellyksiä. Kaikilta lapsilta kuullaan lopulta sävellys ammattimuusikkojen esittämänä konsertissa. (Sirén 2012, C1.) Artikkelissa kerrotaan myös Suomessa toteutetusta Säveltäjät musiikkioppilaitoksissa -projektista, johon musiikkioppilaitokset saivat pyrkiä mukaan saadakseen vuoden ajaksi oman nimikkosäveltäjän. Projektin tarkoituksena oli tuottaa eri ikäisten lasten teknisiin taitoihin soveltuvaa musiikkia. Lisäksi säveltäjät osallistuivat oppilaitosten toimintaan pitämällä esimerkiksi sävellyspajoja. (Järventaus 2003.)

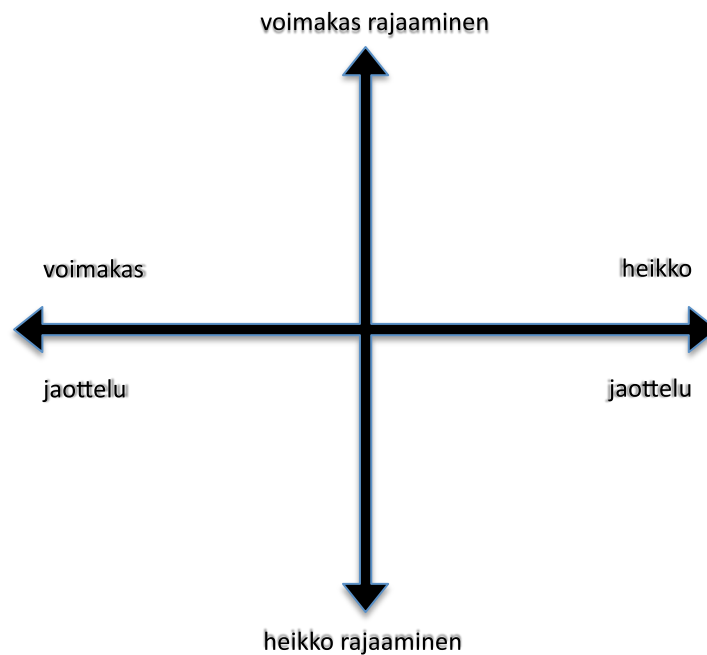
Marjut Haussila peräänkuuluttaa sävellystyöskentelyä ja säveltäjiä kouluihin ja musiikkioppilaitoksiin jo vuonna 1992 *Rondo*-musiikkilehdessä ilmestyneessä kirjoituksessaan. Haussila toteaa, että säveltämistä pidetään vain poikkeuksellisten lahjakkuuksien erityisalueena ja kysyy, miksei elämyksellisyyttä ja mielikuvitusta saa käyttää vapaasti improvisoimalla ja tuottamalla musiikkia. Hän korostaa myös, että säveltäminen johdonmukaisesti toteutettuna ja muihin musiikillisen käyttäytymisen muotoihin integroituna rikastaa persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehitystä ja tarjoaa elämyksellisesti rikkaan ja motivoivan kasvatuksellisen ympäristön. (Haussila 1992, 15.) Very Young Composers- ja Säveltäjät musiikkioppilaitoksissa -projektit kaltaiset työskentelymuodot rikastavat mahtavalla tavalla musiikin opiskelua, mutta toisaalta esimerkiksi pienten lasten sävellyksprojektissa oppijoina ovat ehkä ennemmin kirjureina ja toteuttajina toimivat musiikin ammattilaiset ja ammattiopiskelijat. Toki lapset pääsevät tutustumaan soittimiin, niiden ääniin ja erilaisiin kokoonpanoihin, mutta säveltämiseen liittyvät tai sen kautta opittavat olennaiset taidot ja tiedot jätetään vähemmälle huomiolle, jo ammattilaistasolle ehtineiden vastuulle. Säveltäjät musiikkioppilaitoksissa -projekti toi hienolla tavalla ammatikseen säveltävät hetkeksi opettajiksi, mutta silloinkin vain projektiluontoisesti. Säveltämistyöllä kykenee harva elättämään itseään, joten sinänsä säveltäjien ammattikuntaa on syytäkin arvostaa. Projektiluontoisuus ja säveltämisen opettaminen vain menestyneiden ja tunnettujen ammattisäveltäjien toimesta pitää kuitenkin edelleen yllä säveltämisen ympärillä

liikkuvia tabuja ja mystisyyttä. Miksei sävellystyöskentely voisi olla säännöllinen ja luontainen osa musiikkioppilaitosten ja koulujen työskentelyä, ilman että instituutioiden ja ammattilaisten täytyy tehdä lehtiotsikoita saavuttavia kädenojennuksia?

3.1 Classification and framing – ohjaaminen ja rajaaminen

Opetuksen sisältö ja ohjaus ovat yhteydessä erityisesti oppijan motivaatioon ja siksi niihin on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Oppimista vaikeuttavat motivaatio-ongelmat voivat johtua juuri esimerkiksi epämielekkäiksi koetuista oppisisällöistä, opiskelun vaativuudesta tai myös oppituntien tunnelmasta ja ilmapiiristä. Motivaation määrä ei kuitenkaan päihitä sen laatua. Tärkeää on se, perustuuko motivaatio sisäiseen kiinnostukseen vai ulkoisiin palkkioihin. Opiskelu voi olla mielekästä, jos oppija kokee opiskeltavan aiheen tai musiikin itselleen läheiseksi, pystyy samaistumaan opettajan tai oppilaitoksen tavoitteisiin ja erityisesti kokee pystyvänsä saavuttamaan itselleen merkitykselliset tavoitteet mielekkäällä työmäärällä (Anttila 2004, 17).

Keith Swanwick esittelee mielenkiintoisen, alun perin Basil Bernsteinin kehittämän mallin opetuksen jaottelusta (*classification*) ja rajaamisesta (*framing*) (Kuvio 1). Jaottelulla tarkoitetaan opetussuunnitelman tai kurssin sisällön valitsemista, kuten tiettyjen asioiden painottamista ja toisten asioiden pois rajaamista. Siten tässä yhteydessä voitaisiin käyttää suomennoksena myös sanaa ohjaaminen. Rajaamisessa on kyse pedagogisesta lähestymistavasta tai opetustyylistä, mihin kuuluvat esimerkiksi opettajan tai oppilaan toteuttaman ohjauksen tai valintamahdollisuuksien määrä ja opiskeltavan materiaalien opiskelujärjestys ja -nopeus. (Swanwick 1988, 121.)



Kuvio 1. Opetussuunnitelman jaottelu ja rajaaminen (*Curriculum classification and framing*) (Swanwick 1988, 122).

Voimakkaasta jaottelusta tai ohjaamisesta on kyse silloin, kun opettaja esimerkiksi keskittyy tiukasti vain tietyn aikakauden tai musiikkityylin keskeisiin asioihin ja sulkee muut asiat täysin luokkahuoneen tai opetustilan ulkopuolelle. Opettaja voi esimerkiksi nähdä klassisen musiikin tyylit ja aikakaudet renessanssista barokkiin, wieniläisklassismin ja romantiikkaan ylivoimaisina verrattuna nykypäivän musiikkiin. Opettajan mielipide voi olla, että kaikki muut musiikkityylit ja -ilmiöt joko polveutuvat näistä tyyleistä tai ovat historiallisesti niin paljon nuorempia, että niihin tutustuminen ja niiden opiskelu on merkityksetöntä. Heikommasta sisällön ohjaamisesta on kyse silloin, kun oppilas voi tehdä omia päätöksiään oppituntien ja kurssin sisällöstä. Tietty osa aiheista voi olla esimerkiksi vaihtoehtoisia toisilleen tai näkökulma ja opiskelun lähtökohta voi vaihdella oppilaiden valintojen mukaan.

Opetuksen voimakkaalla rajaamisella opettaja voi toimia virallisena ohjaajana ja valvoa kaikkea toimintaa tarkasti. Tällaista mallia tarvitaan, kun opiskellaan vaikkapa tiettyä musiikin tyyliä tai vaikeaa kappaletta, jonka esitysohjeet säveltäjä tai muu opetustilanteeseen kuulumaton henkilö on määritellyt tarkasti. Heikommalla rajaamisella on käyttöä, kun halutaan panostaa opiskelijoiden mahdollisuuteen päättää

miten, milloin ja jopa mitä he haluavat opiskella. Tällöin on siis kyse opetustyyleistä, joissa on enemmän tilaa henkilökohtaisille yksilöiden valinnoille.

Sävellystyöskentely antaa mahdollisuuden liikkua joustavasti erityyppisen opetuksen ohjaamisen ja rajaamisen välillä jopa saman tehtävän aikana. Swanwickin (1988, 122) mielestä mikä tahansa musiikin opetus voidaan sijoittaa johonkin kohtaan kuvion 1 janoille, mutta kaikkein joustavin opetus liikkuu huomattavissa määrin eri ääripäiden välillä. Voimakas opetuksen jaottelu tai ohjaaminen ei aina tarkoita samanlaista opetuksen rajaamista. Vaikka aihepiiriksi olisikin valittu esimerkiksi sävellajien etumerkinnot, voi niiden opiskelu perustua pitkälti itsenäiseen työskentelyyn opettajajohtoisuuden sijasta. Säveltämisessä yleensä ja varsinkin pedagogisissa sävellystehtävissä tiettyjen, melko voimakkaiden rajoitusten tai lähtökohtien asettaminen voimakkaan ohjaamisen mukaisesti voi olla lähes välttämätöntä, jotta työssä päästään alkuun. Opettajan toiminta tällaisia tehtäviä annettaessa voi vaikuttaa voimakkaasti rajatulta, mutta tehtävien suunnittelussa ja tarkemmassa ohjeistuksessa voikin opetuksen suunta vaihtua kohti heikommin rajattua. Tällaista mallia noudatan myös tekemissäni sävellystehtävissä, joita luku 4 käsittelee.

3.2 Säveltämisen käyttäminen opetuksessa

Tunnettujen säveltäjien ja artistien tuotosten käyttäminen nuotti- ja levyesimerkkeinä tuo teoreettisilta tuntuvat asiat lähemmäksi bänditreenejä, soittohetkeä, konserttia tai muuta käytännön tilannetta. Varsinainen tekeminen saavutetaan, kun musiikin ilmiötä pääsee itse käyttämään. Riemu nousee kattoon, jos oman tuotoksensa pääsee vielä kuulemaan joko itse soittamalla tai jopa muiden esittämänä. Oppilas oivaltaa, että validominanttia ei käyttänytkään vain Mozart 300 vuotta sitten tai tritonuskorvausta ja kolmimuunteista fraseeraustapaa vain Herbie Hancock levyltä kuullussa kappaleessa, vaan oppilas voi ja osaa käyttää niitä myös itse. Soitto-opetuksessa sävellysmuotoisia tehtäviä on suhteellisen helppo toteuttaa, sillä työväline eli soitin on valmiiksi käsillä. Esimerkiksi sointukäännöksiä voi perinteisen toistamisen sijasta opiskella kitaralla tai pianolla säveltämällä kappale, jonka materiaalina ovat eri sointukäännökset. Myös joissain soitto-oppaissa on toisinaan jonkin aiheen tai osan viimeisenä tehtävänä omaan säveltämiseen liittyvä harjoitus, mutta usein liian epätarkalla ja vapaalla ohjeistuksella. Kun sävellystehtävä rajataan tietyn mittaiseksi ja ohjeistuksen kautta harjoittamaan tiettyä asiaa, ei päädytä tilanteeseen, jossa liika valinnanvapaus estää

säveltämisen aloittamisen ja aiheuttaa turhaa ujostelua. Ryhmäopetuksessa myös kaverin kannustaminen on olennainen osa säveltämällä oppimisen tehokkuutta. Mitä nuoremalla iällä tällaiseen malliin päästään, sitä helpompi on omia tuotoksia esittää ja muiden teoksiin suhtautua vanhempana, alasta riippumatta.

Säveltämisen ensisijaisena tavoitteena ei aina tarvitse olla sävellyskonsertti tai edes sävellyksen esittäminen. Nämä voivat olla lopullisia tavoitteita, mutta ne sisältävät monia aikaa vieviä järjestelyasioita, kuten yhtyeen kokoaminen, esiintymistilan varaaminen ja niin edelleen. Musiikkiteknologia tarjoaa kätevän ja helpon tavan kuulla sävellyksiä heti, vaikkakin tietokoneen soittamana. Nuotinkirjoitusohjelmien ja sekvenssereiden hallinta on tänä päivänä luonnollinen osa opettajien koulutusta. Myös tietokoneita vähemmän tunteville järjestetään säännöllisesti kursseja erilaisten tietokoneen musiikkiohjelmien käytöstä.

Musiikkikasvatusteknologia-kirjassa on monia hyviä esimerkkejä musiikkiteknologian käytöstä opetuksessa. Arto Joutsimäki kertoo nuotinkirjoitusohjelmasta opettajan työkaluna luokkatyöskentelyssä. Hän heijastaa musiikkiluokkaorkesterille tekemänsä sovituksen datatykillä valkokankaalle ja myös soittaa sen tietokoneella, jotta oppilaat kuulevat, mitä aiotaan soittaa ja näkevät oman stemmansa sijaan koko partituurikonaisuuden valkokankaalta. Joutsimäki on käyttänyt samantapaista menetelmää myös yhteisöllisessä säveltämisessä. Siinä opettaja tai pianisti soittaa aluksi tiettyä sointukuviota, johon basisti keksii sopivan bassokuvion eli riffin, jonka opettaja kirjoittaa nuotinkirjoitusohjelmalla kaikkien nähtäville. Seuraavaksi jokainen oppilas saa hyräillä mielessään tehtyyn komppipohjaan sopivaa melodia-aihetta. Näistä aiheista valitaan muutama, jotka myös kirjoitetaan näkyviin. Sitten osa luokasta saa laulaa kyseisen melodian ja toinen puoli säveltää sille toisen äänen. Sama toistetaan myös omilla soittimilla. (Joutsimäki 2006, 303.)

Mikael Westerlund (2006) on puolestaan käyttänyt Applen GarageBand-ohjelmaa teorian opetuksessa Helsingin Brages Musikskolanissa, joka on nykyisin nimeltään Musik- och kulturskolan Sandels. Westerlund on yhdessä nelihenkisen opettajaryhmän kanssa ideoinut opettajajohtoista itsenäistä työskentelyä korostavan musiikkilaboratorio-opetusmallin. Musiikkilaboratoriona toimivassa tilassa on yhdeksän tietokonetta, joihin asennettua GarageBandia oppilaat käyttävät esimerkiksi säveltapailutehtävissä moniraitanauhurina. Oppilaat kuulevat tietokoneeseen liitetyistä

kuulokkeista valmiin säestyksen, jonka päälle he laulavat ja äänittävät tietokoneen mikrofonilla annetun laulutehtävän. Opettaja voi kuunnella kunkin oppilaan laulua omista kuulokkeistaan. Rytmi- tai melodiadiktaateissa oppilaat kuuntelevat tunnettuja sävellyksiä, joista tietty osa on etukäteen rajattu kuunneltavaksi, jolloin kuuntelukohdasta ei tarvitse erikseen etsiä. Tietokoneen ruudulla kuunneltavan kappaleen kohdasta toiseen siirtyminen on lisäksi helpompaa kuin kelaaminen eteen- tai taaksepäin cd-soittimella. Sointujen kuuntelussa käytetään apuna tietokoneeseen liitettyä kosketimistoa, jolla voidaan harjoitella myös yksinkertaisten sointujen soittamista. Lopputuotos siirretään koneen iTunes-kirjastoon, joka toimii portfolion tapaisena työkalukuna. Se voidaan polttaa cd:lle ja viedä kotiin kuunneltavaksi. Westerlund kertoo metodin käyttökokemuksista todeten, että siitä olisi vaikea enää luopua saatujen hyvien tulosten jälkeen. Hän itse käyttää 60 minuutin tunnista alun opettamalla perinteisesti taululla, mutta käyttää lopun tunnista tietokoneilla työskentelyyn. Oppilaat tietävät, että asioita ei käydä koko tunnin ajan pelkästään taululla ja näin he jaksavat keskittyä paremmin odottaessaan oppitunnin tietokoneosuutta. (Westerlund 2006, 334–337.)

Säveltämisessä korostuu aina itsenäinen työskentely. Säveltämällä oppiminen voi tehostua huomattavasti, jos opettaja ohjaa työskentelyä. On kuitenkin haastava kysymys, missä määrin säveltämistä voi opettaa tai kuinka paljon opettaja voi säveltämiseen puuttua. Liiallinen ohjaus voi johtaa samankaltaiseen tilanteeseen kuin perinteisten täyttö- tai aukkotehtävien kanssa, joissa suora yhteys käytäntöön on vain muodollinen, täytyy erikseen selittää tai puuttuu kokonaan. Ryhmäopetuksen itsenäisissä työskentelymuodoissa lähes väistämätöntä on oppilaiden suurestikin eroavat etenemistahdit. Asian ratkaisemiseksi tarvitaankin opettajan luovuutta ja kykyä tuoda esille kunkin oppilaan vahvuudet ja toteuttaa esimerkiksi yhteisöllisiä sävellyshankkeita. Toisaalta kunkin oppilaan henkilökohtaisesta etenemisestä on huolehdittava. Olisi siis ehkä tarpeen käyttää opetuksessa sekä opettajajohtoiseen että itsenäiseen työskentelyyn perustuvia malleja. Työskentelymallia voi vaihtaa säännöllisesti kesken oppitunninkin.

Säveltämistyöskentelyä voidaan käyttää sekä ryhmässä että itsenäisessä työskentelyssä. Taululle tai valkokankaalle heijastetulle tietokoneen ruutukuvalla voidaan yhdessä valita soinnut tai melodia. Vielä lisää monipuolisuutta saadaan, jos vaihdetaan opettajan ja oppilaan rooleja vastavuoroisen opettamisen mallin mukaan

(Tynjälä 1999, 158). Oppilas voi esimerkiksi esitellä sävellystään ja kertoa siinä käyttämistään musiikin ilmiöistä. Hän on voinut esimerkiksi analysoida kappaleen etukäteen, ja opettaja on tarkistanut analyysin. Muut oppilaat voivat tunnilla vuorostaan yrittää analyysin tekoa, jota kappaleen tehnyt oppilas opettajamaisesti johtaa. Myös oppilaat voivat opettaa toisiaan, jos käytetään palapelimetodia (Tynjälä 1999, 159). Jokainen voi esimerkiksi säveltää lyhyen melodian, harmonian ja rytmin. Nämä jaetaan oppilaiden kesken. Oppilaan A melodiaan voi oppilas B säveltää harmonian, oppilaan B rytmiin voi puolestaan oppilas C säveltää melodian ja niin edelleen. Tarvittaessa voidaan palata taas hetkeksi työskentelemään vain opettajan johdolla.

4 Säveltämällä oppimaan

Tässä luvussa esittelen lähinnä ryhmäopetuksen perustasoille 2-3 suunnattua, mutta sinänsä esimerkiksi myös aikuisille sopivaa opetusmateriaalia. Valmis materiaali löytyy liitteistä 1–4, joihin lukijan kannattaa tutustua aluksi. Tarkoituksena niissä on opiskella rytmiin, melodiaan ja harmoniaan liittyviä asioita sävellysmuotoisten tehtävien kautta. Tehtävissä omalähtöisyys ja oman tuotoksen tekeminen ja myös esittäminen tai kuuleminen on keskeistä. Usein varsinaisia sävellystehtäviä käytetään vasta ammattiopinnoissa tai pitkälle ehtineiden opiskelijoiden tunneilla. Kuitenkin jo peruskouluikäisille sävellystyyppisiä tehtäviä voi hyvin antaa, kun ne ohjeistetaan innostavasti ja rajataan riittävästi. Myös Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton tutkintovaatimuksissa on mainittu oppilaiden omien sävellysten käyttö oppituntimateriaalina (Jurvanen 2005, 32).

Olen rajannut esimerkkitehtäviä käyttämällä perinteistä täyttö- tai aukkotehtävämallin ideaa. Oppilaalle olen antanut esimerkiksi valmiita rytmipaloja kappaleessa käytettäväksi tai määritellyt kappaleen harmoniarakenteen etukäteen. Näin tekemällä tarkoitukseni on edistää sävellysprosessiin ryhtymistä, ei rajoittaa tai ohjata oppilasta vain tiettyyn suuntaan. Onkin syytä korostaa, etteivät tehtävät niinkään harjoita vain säveltämistä, vaan toimivat luovana väylänä musiikin teoreettisempiin ilmiöihin tutustumiseen. Olennaista on opettajan rooli rohkaisijana ja edistäjänä, ei tuomarina tai arvostelijana.

Opettajan työmäärä saattaa lisääntyä ja työskentelytapa muuttua perinteisiin tehtäviin verrattuna, mutta opetuksen ainoa tehtävämalli näiden tehtävien ei ole tarkoitus olla. Musiikkiteknologian ja tietokoneiden musiikkiohjelmistojen hallinta kuuluu nykyään joka tapauksessa luonnollisena osana opettajan ammattitaitoon. Oppilaan sävellystyö voidaan viedä paperia pidemmälle, kun opettaja on apuna musiikkiteknologia-, sovitus- tai yhtyeenjohtotaidoillansa. Oppilaiden kappaleet voi sekvensoida tietokoneella tai soittaa yhtyeessä. Rytm-, melodia- ja harmoniaosat voi tehdä erikseen tai opettajan pienellä soveltamisella myös yhdessä pala kerrallaan kohti yhtenäistä kokonaisuutta.

4.1 Rytmien sävellystehtävä

Rytmin sävellyksessä (Liite 1) keskitytään aluksi lyhyiden malliksi annettujen rytmikuvioiden lukemisen harjoittamiseen. Aika-arvoina on tason mukaisesti käytetty puolinuotteja, neljäsosia ja kahdeksasosia. Kuusi rytmikuviota on annettu valmiiksi. Ääneen lukemisen lisäksi ohjeistetaan myös soittamaan rytmit vapaasti valittavilla sävelillä tai soinnuilla. Jos tämän toteuttaminen tuottaa ongelmia ryhmäopetustilanteessa, voi kyseisen tehtävän antaa kotitehtäväksi tai myös suorittaa nopeasti instrumenttitunnin yhteydessä.



Kuvio 2. Materiaalia rytmin säveltämiseen (Liite 1).

Myös tyyliä voi miettiä tässä vaiheessa. Tehtäviä ohjaavan opettajan tehtävä on myös tutustuttaa ja johdatella eri tyyliin ja rytmikoihin esimerkiksi soittamalla leveysmerkkejä tai musisoimalla itse. Opettaja voi myöhemmässä vaiheessa kiinnittää huomiota oppilaiden sävellysten äänten pituuksiin, dynamiikkaan ja tai esimerkiksi fraseeraukseen. Valmiiden rytmikuvioiden lukemisen jälkeen oppilaalla on mahdollisuus säveltää kaksi omaa rytmikuviota lisää.

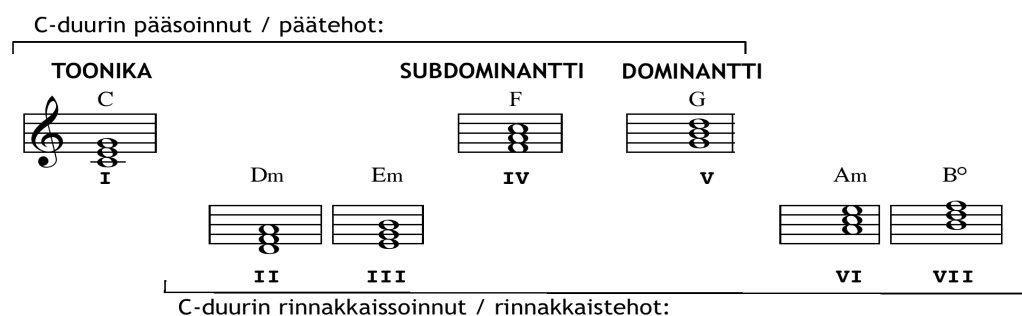
Varsinainen sävellystehtävä kolmannessa kohdassa on kahdeksan tahdin mittainen. Tehtäväsivulla aiemmin esiteltyjä lyhyitä valmiita ja itse sävellettyjä rytmipaloja on mahdollista käyttää tehtävän materiaalina täyttö- tai aukkoitehtävätyyppisesti, jolloin vältetään liian suuren valinnanvapauden aiheuttama hämmennys. Toisaalta innostunut

oppilas voi kahdeksaan tahtiin keksiä vielä lisää erilaisia puoli-, neljäs ja kahdeksasosanuottien muodostamia rytmikuvioita. Lopputuloksen on tarkoitus olla kokonainen, vaikkakin lyhyt rytmikappale. Kunkin oppilaan sävellys esitetään mahdollisuuksien mukaan. Musiikkiteknologiataitoinen tietokoneen hallitseva opettaja voi kirjoittaa rytmit nuotinnusohjelmaan kuten Sibelius tai Finale ja siirtää ne suoraan sekvensseriohjelmaan kuten GarageBand tai Logic. Äänipankkien erilaisia soittimia voi käyttää rytmin tulkintaan.

Soivassa sävelletyssä esimerkissä (Liite 5, ääniraita 1) rytmi soi akustisen kitaran äänellä ja lisäksi taustalle on elävöittäjäksi lisätty valmis rumpukomppi. Soiva rytmi on nähtävissä kirjoitettuna *Melodian sävellys* -tehtävässä (Liite 3). Kunkin oppilaan tehtävä voidaan toki myös perinteisesti lukea yhdessä ääneen. Toisaalta voidaan jo siirtyä säveltämään rytmiä melodiat. Tekemissäni esimerkeissä käytänkin melodian säveltämisessä pohjana jo valmista rytmiä.

4.2 Harmonian sävellystehtävä

Harmonian sävellystehtävissä (Liite 2) on eniten asiaa, joten sen läpikäymiseen menee enemmän aikaa. Aluksi otetaan esille sointusoittimien kitaran ja pianon käyttö apukeinoina sointuihin ja harmoniaan tutustumisessa. Seuraavaksi kohdassa kaksi tutustutaan päätehoihin eli toonikaan, subdominanttiin ja dominanttiin eli I, IV ja V sointuasteeseen. Helpoiksi esimerkkisävellajeiksi on valittu C-duuri ja C-molli. Huomio on myös rinnakkaistehoissa ja niiden käyttömahdollisuudessa päätehojen korvaajina.

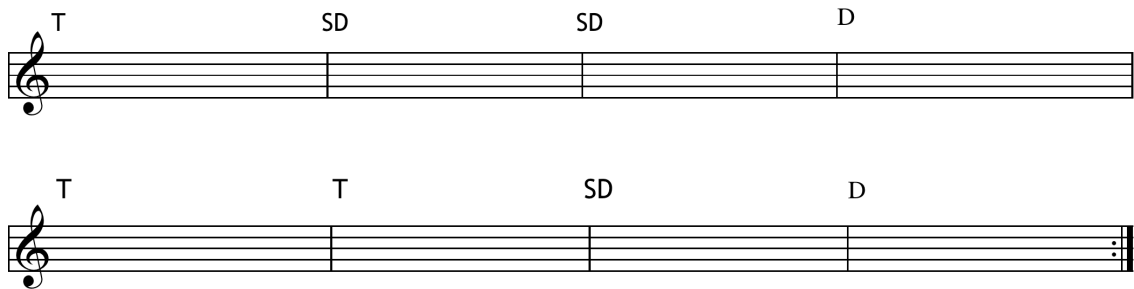


Kuvio 3. C-duurin pää- ja rinnakkaissoinnut (Liite 2).

Perustasolla soinnut ovat kolmisointumuodossa, mutta tehtävää voi pienin muutoksin soveltaa myös nelisointujen opiskelussa.

Reaalisointumerkeillä on annettu jo laajempaa kuvaa mahdollisista sointumerkeistä, kun pää- ja rinnakkaistehojen vastaavuustaulukossa on esimerkkeinä mukana myös nelisointuja. Mollin ja duurin tärkein ero sointutehoissa on VI aste, jonka kerron olevan mollissa subdominanttitehoinen eikä toonikatehoinen. Lisäksi se sisältää alennusmerkin astemerkinnän edessä (\flat VI) erona duuriin. Harmonian ja sointujen opiskelussa kuulokuva ja kokeileminen sointusoitinella on erityisen tärkeää, joten jokaisen oppilaan pitäisi päästä pianon ääreen vähintään oppitunnilla. Mahdollisuuksien mukaan voi oppilaille tai heidän vanhemmilleen ehdottaa pienen sähköpianon hankkimista, joita saa halvimmillaan muutamalla kymmenellä eurolla.

Sävellystehtävä liitteen 2 kohdassa 5 on rajattu antamalla valmiiksi päätehot. Oppilaan tehtävänä on säveltää harmonia käyttämällä vapaasti valittavia reaalisointumerkkejä annettujen päätehojen mukaan.



Kuvio 4. Harmonian sävellystehtävä, jossa päätehot ovat valmiina (Liite 2).

Aiemmin liitteen 2 kohdassa 4 esitetyt laatikoidut sointutehotaulukot toimivat jälleen niin sanotusti aukkojen täyttömateriaalina, jolloin tyhjää nuottiviivastoa ei tarvitse pelästyä. Ohjeistuksessa on vihjattu myös VII asteelle muodostuvan vähennetyn soinnun harvinaisuudesta sellaisenaan.

C-DUURISSA:

Toonika	I	<u>ja</u>	III, VI
Subdom.	IV	<u>ja</u>	II
Dom.	V	<u>ja</u>	VII

T	C	<u>ja</u>	Em, Am
SD	F	<u>ja</u>	Dm
D	G7	(<u>ja</u> B°)	

Kuvio 5. Sointutehot duurissa (Liite 2).

C-MOLLISSA:

Toonika	I	<u>ja</u>	\flatIII
Subdom.	IV	<u>ja</u>	II, \flatVI
Dom.	V	<u>ja</u>	VII

T	Cm	<u>ja</u>	$E\flat$
SD	Fm	<u>ja</u>	D°, $A\flat$
D	G7	(ja	B°)

Kuvio 6. Sointutehot mollissa (Liite 2).

Tehtävän ja sävellyksen monipuolisuus lisääntyy, kun ohjeistetaan lisäksi, ettei kahta samaa sointua saa käyttää kahta kertaa peräkkäin. Opettaja voi tehdä tehtäväpohjaan malliksi oman harmoniasävellyksensä ja soittaa sen oppilaille. Myös oppilaiden sävellykset soitetaan pianolla tai kitaralla ja opettaja voi muuttaa ne mielenkiintoisempaan muotoon tietokoneen sekvensseriohjelman avustuksella.

Soivien esimerkkien tyyliä, Bossa Nova (Liite 5, ääniraita 2) ja Motown (Liite 5, ääniraita 3), sisältävät usein neli- ja laajempia sointuja, mutta pedagogisista syistä olen käyttänyt vain kolmisointuja. Valitut soinnut on merkitty *Melodian sävellys* -osioon (Liite 3). Jälleen opettaja voi käyttää tietokoneohjelmien valmiita taustoja ja tuoda eloa oppilaiden melodioihin pelkän pianolla soittamisen tai ryhmässä laulamisen sijasta. Myöhemmässä vaiheessa samoja tuotoksia voi käyttää nelisointujen opetteluun yhteydessä ja kuunnella, miten harmonia muuttuu.

4.3 Melodian sävellystehtävä

Melodian sävellystehtävän (Liite 3) olen yhdistänyt jo aiemmin sävellettyyn rytmiin ja harmoniaan. Niiden muodostamalle pohjalle olen säveltänyt melodian käyttämällä tiettyjä intervaleja ja valitun sävellajin asteikon säveliä, joksi olen tässä valinnut C-duurin. Tonaalisessa ympäristössä melodian säveltäminen sisältää lähes aina tiettyjä niin sanottuja vältettäviä säveliä. Tämän tehtävämallin tarkoituksena on myös, että oppilas pääsisi sointutaustan eli pianon tai säestysnauhan kanssa itsenäisesti omassa tahdissaan kokeilemaan, miltä mikäkin ääni kuulostaa suhteessa tiettyyn harmoniaan. Opettaja voi antaa tähän hyviä virikkeitä ja vihjeitä, ja tämän kaltainen tehtävä voi toimia myös mielenkiinnon herättäjänä harmonian ja melodiasävelten suhteeseen, joka

pelkästään paperilla läpikäytynä voidaan kokea tylsäksi. Oppilaan melodia voidaan soittaa bändissä, pianon tai tietokoneen säestyksellä ja samalla kuunnella, ovatko jotkin äänet riitasointisempia tai tiettyyn kohtaan huonommin sopivia kuin toiset.

Omana sävellyksenään voidaan toteuttaa myös melodia, joka on vapaa aika-arvoista. Siten tutustutaan vain eri säveltasoihin ja näiden välimatkoihin eli intervaleihin. Harmoniaan yhdistäminen vaatii rajausta käytettäviin säveliin. Silti voidaan käyttää esimerkiksi tiettyjen asteikoiden säveliä, tiettyjä intervaleja tai harjoitella transponointia. Rytm- ja harmoniaosuuksia enemmän hallitseva oppilas voi säveltää kaikki kolme osiota kerralla, jolloin melodiotehtäväsivun voi tehdä myös omana erillisenä tehtävänä (Liite 4). Silloin rytm- ja harmonian voi säveltää ilman tarkkaa ohjeistusta ja vaiheita.

Melodian sävellys -tehtävässä kirjoitetaan ensin kunkin soinnun sointusävelet, jotka ovat yksinkertainen perusrunko ja lähtökohta melodian säveltämiselle. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole kirjoittaa pelkkiä murtosointuja. Siksi tehtävän kohdassa 4 kirjoitetun sävellajin asteikon säveliä kehoitetaan myös käyttämään. Sävellystehtävä kohdassa 5 on rajattu ohjeistamalla oppilas käyttämään vain tiettyjä intervaleja: sekunteja, terssejä ja kerran kvarttia. Sekuntien muodostama asteittainen liike ja terssien muodostamat, usein sointuihin viittaavat kulut ovat tyypillisintä melodian kirjoitusmateriaalia (Pease 2003, 12). Kvarttia saa oppilas käyttää haluamassaan kohdassa, mutta tarkoituksena on myös ymmärtää suuremman sävelten välimatkan aiheuttama dramaattisempi teho.

Soivissa esimerkeissä piano soittaa sävellettyä melodiaa oktaaveissa Bossa Nova – tyyliä (Liite 5, ääniraita 4) ja Rhodes-sähköpiano Motown-tyyliä (Liite 5, ääniraita 5). Lopuksi tehtävän kohdassa 6 kehoitetaan antamaan sävellys jollekulle soitettavaksi ja pohtimaan, olisiko siinä vielä jotain, mitä oppilas haluaa muuttaa.

5 Pohdinta

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tuoda esille uusia malleja, joilla musiikin teoriaksi tai hahmotusaineiksi kutsutun aineen opetusta voidaan viedä kohti innostavuutta ja omalähtöisyyttä. Olen suunnitellut tehtävätyyppejä, joissa oppilas pääsee tutustumaan

musiikin ilmiöihin ja samalla käyttämään niitä sävellystehtävissä. Pohdin opinnäytetyöni liitteinä olevien tehtävien järjestystä, rakennetta ja ulkoasua pitkään. Musiikin elementtejä rytmiä, melodiaa ja harmoniaa ei niin vain voi asettaa paremmuusjärjestykseen, sillä ne ovat oppimismielessä kaikki yhtä tärkeitä. Niitä ei voi myöskään ottaa liikaa erilleen toisistaan, koska se johtaisi kauemmas todellisuudesta, jossa musiikki on yksi yhtenäinen kokonaisuus. Siksi päädyinkin tekemään tehtävämallini käytännön tuotosta havainnollistavaksi esimerkiksi kokonaisuuden, johon sävelsin rytmin, harmonian ja melodian tässä järjestyksessä ja yhdistin ne.

Sävellykseen ja oman tuotoksen tekemiseen pohjautuvat tehtävät ovat toimineet hyvinä innostajina omissa opinnoissani ja osin myös itse toimiessani opettajana. Olen myös kuullut useilta kollegoiltani ja nähnyt oppilaiden kohdalla, miten oman sävellyksen tekeminen innostaa ja motivoi aivan eri tavalla kuin samoja asioita harjoittava irrallinen tehtävä. Usein opettaja voi joutua selittelemään tavallisten tehtävien ja harjoitteiden tarkoitusta ja hyötyä. Perinteinen toistoon perustuva harjoitustapa ja tehtävämalli on kuitenkin tehokas eikä sitä ole syytä täysin poistaa uudempien tehtävämallien tieltä. Yksinkertaisten harjoitteiden tekeminen on hyödyllistä itse kullekin. Ehdin ajankäyttösyistä antaa tehtävämalleistani vain *Rytmin sävellys* -osion tehtäväksi yhdelle 12-vuotiaalle piano-oppilaalleni. Häneltä sain positiivista palautetta ja rytmin sävellys tuntui innostavan ja sujuvan luontevasti (Kuvio 7).



Kuvio 7. Piano-oppilaani säveltämä rytmi *Rytmin sävellys* -tehtävään

Sävellys-sanaa on syytä kunnioittaa eikä tämän työn tarkoitus ole todistaa tai väittää, että säveltäminen olisi yksinkertainen, heti kenen tahansa omaksuttavissa oleva asia. Mielestäni säveltäminen yleisenä ilmiönä tai sanana ei kuitenkaan sisällä määritelmää lopputuloksesta tai työskentelytavasta. Säveltämistä ei tulisi nähdä vain musiikillisen toiminnan kulminaatiopisteenä, vaan kehittymisen väylänä (Haussila 1992, 15) ja turhat säveltämiseen liittyvät tabut tulisivat poistaa. Säveltämistehtävät jo musiikin perusopinnoissa olisivat oiva keino sen toteuttamiseksi.

Pedagogisissa sävellystehtävissä oleellista on niiden sopiva pituus, rajaaminen ja ohjeistaminen. Toki voidaan antaa tehtäväksi säveltää täysin vapaasti, mutta silloin tarkoituksena on usein antaa vapautta rajatumpien, tiettyjä asioita harjoittavien tehtävien vastapainoksi. Omakohtaisen kokemuksen perusteella uskon, että liian vapaa tehtävänanto sävellystehtävässä voi ennemmin hidastaa kuin edistää säveltämisen aloittamista. Kokonaan oma alueensa on tehtävien ulkoasun suunnittelu, kuten tekstin määrä ja nuottiviivastojen sijoittelu. Mahdollisimman yksinkertainen voidaan helposti katsoa parhaaksi vaihtoehdoksi, mutta yksi rivi tekstiä ja kymmenen riviä nuottiviivastoa ei välttämättä avaa vielä luovuuden hanoja.

Tehtävän tekstien tai opettajan antamien ohjeistuksien ei tulisi kuitenkaan olla sääntöjä tai määräyksiä, ja tässä asiassa opettajalla tai tehtävän laatijalla onkin suuri vastuu. Kärjistetysti voidaan sanoa, että omien mielipiteiden opettaminen antaa oppilaalle kovin kapean kuvan musiikista. Esimerkiksi melodiankirjoituksessa voidaan yhdeksi melodiatyypiksi katsoa pedagoginen melodia, ehkäpä voidaan siksi puhua myös pedagogisesta säveltämisestä erotuksena muuhun säveltämiseen.

Sävellystehtävilläkin on mahdollista harjoittaa tiettyä asiaa kuten tekemissäni esimerkeissä. Haasteena voi varsinkin opettajille olla ajankäyttö, jos opetus perustuu sävellystyyppisiin tehtäviin. Tehtävien ohjaaminen ja tarkistaminen samanaikaisesti oppilaita innostaen ja motivoiden voi olla rankkaakin ryhmämuotoisessa opetuksessa. Musiikkioppilaitoksissa ja vastaavissa erityisen tärkeää olisikin instrumentti-, teoria-, musiikin historia- ja muiden mahdollisten tuntien ja opettajien välinen tiivis yhteistyö (Jurvanen 2005, 14). Opettajien omille persoonille ja opetustyyleille pitää olla tuki tilaa, mutta kaikkia aineita ja opettajia palveleva tehtävä- tai työskentelymalli tehostaisi oppimista huomattavasti. Tiedyt asiakokonaisuudet voidaan esimerkiksi sopia tapauskohtaisesti opettajien kesken suurin piirtein samaan aikaan opetettaviksi. Oppilaiden työ ei jäisi vain paperille, vaan pääsisi myös soitettavaksi, laulettavaksi ja esitettäväksi.

Tehtävämallien pituutta ja vaativuutta voidaan lisätä ja muuttaa tason mukaan. Esimerkkien kaltaisia tehtäviä voidaan tehdä useampia ja muodostaa näistä jopa kokonainen, konsertissa esitettävä kappale. Tehtävämalleissani on melko paljon sisältöä, joka saattaa vaatia opettajalta selittämistä ja selvennystä. Täysin

itseopiskeltavaksi materiaaliksi en tehtäviä ole suunnitellut. Niiden tarkoitus on esittää opettajajohtoisesti työkaluja, joita oppilaat pääsevät käyttämään. Voin itsekkin puhua helposti pienemmän tekstimäärän puolesta. Tehtävissäni musiikin ilmiöiden yhteyttä varsinaisiin sävellystehtäviin on kuitenkin vaikea tuoda esiin ilman kirjallista selittämistä. Esimerkiksi *Harmonian sävellys* -tehtävä sisältää runsaasti tietoa, joten sen opiskeluun on parempi käyttää enemmän aikaa. Voisi myös ajatella yksinkertaisemman ja vähemmän tekstiä sisältävän paperin olevan vähemmän rajoittavampi, mutta tehtävieni kohderyhmänä ovat kuitenkin vain vähän aikaa musiikkia harrastaneet. Heillä on musiikista vain vähäiset tiedot, jolloin sävellysprosessiin ryhtymiseen tarvitaan mielestäni rohkaisua, työkaluja ja vaikutteita esimerkiksi kuunteluesimerkkien muodossa.

Aion ottaa tehtävämallini tulevaisuudessa laajempaan kokeiluun omassa opetuksessani ja mahdollisesti antaa niitä myös muille käyttöön. Kokemusten ja oppilaiden kommenttien perusteella tehtäviä voi muokata esimerkiksi lyhyemmiksi ja tehdä samantyyppisiä tehtäviä lisää eri aihepiireistä. Vaikka varsinainen selvitys ja tulos tehtävien toimivuudesta ja käytettävyydestä ei sisälly tähän opinnäytetyöhön, uskon että niillä on käyttöä tulevaisuudessa ainakin omassa käytössäni. Jatkokehittelyssä tehtävämallia voisi työstää myös instrumenttien ja esimerkiksi musiikin historian opettajan näkökulmasta, jotta se saataisiin monipuoliseen käyttöön, mistä olisi oppilaalle eniten hyötyä. Saataisiin vastaus kysymykseen mitä, mutta myös miten ja miksi jokin toimii. Siten jäisi myös tilaa pohdinnalle "entä jos".

Lähteet

Ahlsved, Jenni 2011. Persoonamme merkitys säveltäjyyteen – Kuvaus Anna-Mari Kähärän säveltäjäprofiilista. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Saatavuus <http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30071/Ahlsved_Jenni.pdf?sequence=1> (luettu 1.3.2012)

Anttila, Mikko 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopisto

Engeström, Yrjö 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Joutsimäki, Arto 2006. Nuotinkirjoitusohjelma opettajan työkaluna luokkatyöskentelyssä. Teoksessa Ojala, Juha & Salavuo, Miikka & Ruippo, Matti & Parkkila, Outi (toim.): Musiikkikasvatusteknologia. Helsinki: Sibelius-Akatemia, sivut 301–306.

Jurvanen, Hanne 2005. Musiikin teoriaa vai käytäntöä – musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavuus <<http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife20051778.pdf>> (luettu 8.2.2012)

Järventaus, Johanna 2003. Ensi vuodelle kahdeksan uutta nimikkosäveltäjää – Säveltäjät ja musiikkiopistot löysivät taas toisensa. [Verkkodokumentti.] Suomalaisen musiikin tiedotuskeskus. Saatavuus <<http://www.fimic.fi/fimic/fimic.nsf/WNFI/B6796EAAA3B805FCC2257669002B30CA?opendocument&cat=main>> (luettu 5.4.2012)

Haussila, Marjut 1992. Säveltämisestä vauhtia musiikin opiskeluun. Rondo-musiikkilehti, 1992(3), 15.

Kari, Päivi 2001. Olipa Kerran Teoria. [Verkkodokumentti.] Helsinki: Keski-Helsingin Musiikkiopisto. Saatavuus <<http://www.khmusiikki.fi/?mid=64>> (luettu 20.11.2011)

Kauhanen, Mika 2010. Säveltämään pienestä pitäen. [Verkkodokumentti.] Helsinki: Teosto ry. Saatavuus <[http://www.teosto.fi/teosto/websivut.nsf/0/d4c241eb3d1699f1c225729f004510a0/\\$FILE/teostory_2-10_web.pdf](http://www.teosto.fi/teosto/websivut.nsf/0/d4c241eb3d1699f1c225729f004510a0/$FILE/teostory_2-10_web.pdf)> (luettu 20.11.2011)

Kauppinen, Mika 2010. Mikä on se väldominantti? – Kokemuksia hahmotusaineiden opiskelusta Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Proseminaarityö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavuus: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24585/Kauppinen_Kand.pdf?sequence=1> (luettu 15.3.2012)

Lappalainen, Henna 2002. Toiminnallista teoriaa – Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltäjäpailun elämyksellisistä opetustavoista. Pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavuus <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10058/hlappala.pdf?sequence=1>> (luettu 29.3.2012)

Ojala, Juha & Väkevä, Lauri 2006. Musiikkikasvatusteknologia ja kasvatustieteen nykyparadigma. Teoksessa Ojala, Juha & Salavuo, Miikka & Ruippo, Matti & Parkkila, Outi (toim.): Musiikkikasvatusteknologia. Helsinki: Sibelius-Akatemia, sivut 55–64.

Pease, Ted 2003. Jazz Composition – Theory and Practice. Boston: Berklee Press.

Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksen opetussuunnitelma 2007.

[Verkkodokumentti.] Helsinki: Pop & Jazz Konservatorio.

Saatavuus <http://www.popjazz.fi/easydata/customers/popjazz/files/pdf/Perusopetuksen_opetussuunnitelma07.pdf> (luettu 28.3.2012)

Sirén, Vesa 2012. Pienet säveltäjät valloittavat. Helsingin Sanomat. 13.3.2012. C1

Swanwick, Keith 1988. Music, mind and education. Lontoo: Routledge.

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Westerlund, Mikael 2006. GarageBand musiikinteorian opetuksessa. Teoksessa Ojala, Juha & Salavuo, Miikka & Ruippo, Matti & Parkkila, Outi (toim.): Musiikkikasvatusteknologia. Helsinki: Sibelius-Akatemia, sivut 333–338.

RYTMIN SÄVELLYS

Aloitetaan rytmin säveltämisellä.

1. Lue alla olevat valmiit rytmikuviot ensin ääneen

- Soita ne myös soittimellasi käyttäen itse valitsemiasi ääniä tai sointuja.



Voit käyttää näitä rytmikuvioita kappaleessasi haluamassasi järjestyksessä.

Voit *halutessasi* miettiä jo minkä tyyllisen kappaleen sävellät.

Olisiko tyyllilaji esimerkiksi

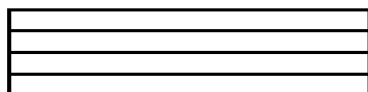
- rock
- bossa nova
- medium swing
- heavy metal

vai joku aivan muu? Kysy opettajaltasi lisää tyyliehdotuksia ja kuunteluesimerkkejä!

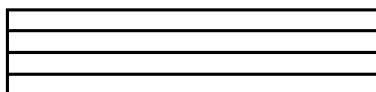
2. Sävellä kaksi rytmikuviota lisää!

Valitse tahdin pituus, kaksi neljäsosaa ($\frac{2}{4}$) tai neljä neljäsosaa ($\frac{4}{4}$).






⑦



⑧



Voit käyttää

- kokonuotteja 
- puolinuotteja 
- neljäsosanuotteja 
- kahdeksasosanuotteja  

Käytä myös taukoja halutessasi.

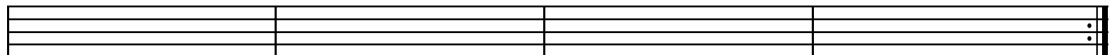
3. Kirjoita tyhjälle nuottiviivastolle sävellyksesi rytmi.

- Käytössä on kahdeksan tahtia ja tahtilaji on 4/4.
- Voit käyttää kappaleessasi
 - yhtä tai useampia kuudesta valmiista rytmikuvioista
 - kahta itsesäveltämääsi rytmikuviota
 - tai keksiä vielä lisää.

Voit käyttää samanlaisia vinoja rytminuotinpäitä kuin edellä.



(TYYLILAJI?)



4. Lue säveltämäsi rytmi ääneen!

Voit kirjoittaa vasempaan ylänurkkaan tyylilajin, jos sellainen on mielessäsi.

HARMONIAN SÄVELLYS

Sävelletään harmonia eli soinnut.

1. Kannattaa kokeilla ja etsiä sointuja pianolla, sähköpianolla tai kitaralla.

- Ilman sointusoitintakin pääsee pitkälle tuntemalla pää- ja rinnakkaissoinnut.

2. Tutustutaan erilaisiin pää- ja rinnakkaissointuihin.

DUURI

Pääsoinnut / päätehot		
I eli	1. sointuaste eli	toonika
IV eli	4. sointuaste eli	subdominantti
V eli	5. sointuaste eli	dominantti

C-duurin pääsoinnut / päätehot:

TOONIKA SUBDOMINANTTI DOMINANTTI

C F G

I IV V

Dm Em Am B°

II III VI VII

C-duurin rinnakkaissoinnut / rinnakkaistehot:

Rinnakkaissoinnut / rinnakkaistehot	
II (2. sointuaste)	
III (3.)	
VI (6.)	
VII (7.)	

Rinnakkaissoinnut vastaavat pääsointuja yhteisten, samojen säveltensä ja rakenteensa vuoksi.

T (toonika)	I esim. C, C ⁶ , Cmaj ⁷	→ III	esim. Em, Em ⁷
		→ VI	esim. Am, Am ⁷
SD (subdominantti)	IV esim. F, F ⁶ , Fmaj ⁷	→ II	esim. Dm, Dm ⁷
D (dominantti)	V esim. G, G ⁷	→ VII	esim. B° (eli sävelet b, d ja f, jos lisätään g = G ⁷)

3. Mollissa on alennettu VI asteen sointu

- subdominanttitehoinen (eikä toonikatehoinen kuten VI aste duurissa).
- Mollin VI aste on duurin VI astetta puoli sävelaskelta matalampi
→ Käytetään sen edessä alennusmerkkiä, eli \flat VI.

MOLLI (yhdistetty molli)

toonika: Cm, D°, Eb
subdominantti: Fm
dominantti: G, Ab, B°
Scale degrees: I, II, \flat III, IV, V, \flat VI, VII

4. Eli

• DUURISSA

Toonika	I	ja	III, VI
Subdom.	IV	ja	II
Dom.	V	ja	VII

C-DUURISSA:

T	C	<u>ja</u>	Em, Am
SD	F	<u>ja</u>	Dm
D	G7	(ja	B°)

Kolmisointujen tyyppien järjestys KAIKISSA DUUREISSA on aina
I duuri II molli III molli IV duuri V duuri VI molli VII vähennetty

• MOLLISSA

Toonika	I	<u>ja</u>	\flat III
Subdom.	IV	<u>ja</u>	II, \flat VI
Dom.	V	<u>ja</u>	VII

C-MOLLISSA:

T	Cm	<u>ja</u>	E \flat
SD	Fm	<u>ja</u>	D°, A \flat
D	G7	(ja	B°)

Kolmisointujen tyyppien järjestys KAIKISSA MOLLEISSA on aina

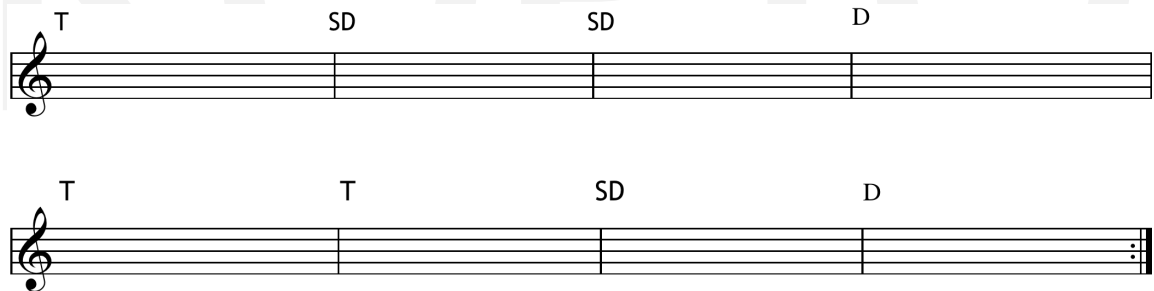
I molli II vähennetty \flat III duuri IV molli V duuri \flat VI duuri VII vähennetty

VII asteen sointu eli vähennetty sointu (B $^{\circ}$)

- duurissa ja mollissa harvemmin käytetty
- kokeile pianolla tai kitaralla, miltä se kuulostaa,
- ja mieti, haluatko käyttää sitä kappaleessasi.

5. Valitse ja sävellä harmonia!

- Kirjoita sointumerkit annettujen pääsointutehojen (T=toonika, SD=subdominantti, D=dominantti) viereen
- Esimerkiksi SD C-duurissa voi olla F tai Dm
- C-duurissa? C-mollissa? Vai joku muu sävellaji?
- Rinnakkaissointuja myös! Ei kahta samaa sointua peräkkäin.



6. Kirjoita myös sointuastenumerot (roomalaiset numerot)

- viivaston alapuolelle
- käyttämiesi sointujen mukaan
 - Esimerkiksi jos C-duurissa SD:ksi valitaan F, tulisi sointuastenumero IV.

7. Soita itse tai pyydä opettajaasi tai kaveriasi soittamaan valitsemasi soinnut.

- Kuuntele ja mieti, mitä mieltä olet.
- Haluaisitko kokeilla myös muita vaihtoehtoja

MELODIAN SÄVELLYS

sävelletyn rytmin ja harmonian pohjalta

Sävelletään kappaleelle melodia.

- Se voi olla laulettava tai jollakin instrumentilla soitettava.
- Käytetään apuna jo säveltämäsi rytmiä ja harmoniaa eli sointuja.

1. Kirjoita aiemmin säveltämäsi rytmi ylemmälle viivastolle ja säveltämäsi harmonia eli sointumerkit sen yläpuolelle.

The example shows two systems of musical notation in 4/4 time. Each system consists of a melody on a single staff and a harmonic accompaniment on a grand staff (treble and bass clefs).
 System 1: The melody starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, and C5. The harmony consists of four chords: C (C4-E4-G4), F (F4-A4-C5), Dm (D4-F4-A4), and G (G4-B4-D5).
 System 2: The melody continues with a quarter note D5, followed by eighth notes C5, B4, and A4. The harmony consists of four chords: Am (A3-C4-E4), Em (E3-G3-B3), F (F4-A4-C5), and G (G4-B4-D5).
 Dashed lines connect the chords to the measures of the melody they accompany.

2. Kirjoita alemmalle viivastolle sointujen sävelet.

3. Voit käyttää melodiassasi

- sointujen säveliä, jotka juuri kirjoitit nuottiviivastolle
- valitsemasi sävellajin asteikon säveliä
 - melodiasta tulee siten monipuolisempi

4. Kirjoita valitsemasi sävellajin asteikko viivastolle

(tässä C-duuri).

The example shows a single staff with a treble clef. The C major scale is written as a sequence of whole notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, and C5. The staff is enclosed in a dashed box.

5. Sävellä melodia kappaleellesi

- Käytä intervaleja
 - Sekunti (2)
 - Terssi (3)
 - Vain kerran intervallia kvartti (4).

Voit käyttää

- sointumerkkien mukaan sopivia **sointujen säveliä**
- sopivia **asteikon säveliä**
- **muuten mielestäsi hyviä säveliä**

ESIM. BOSSA NOVA



6. Anna kappaleesi jollekulle soitettavaksi tai soita se itse.

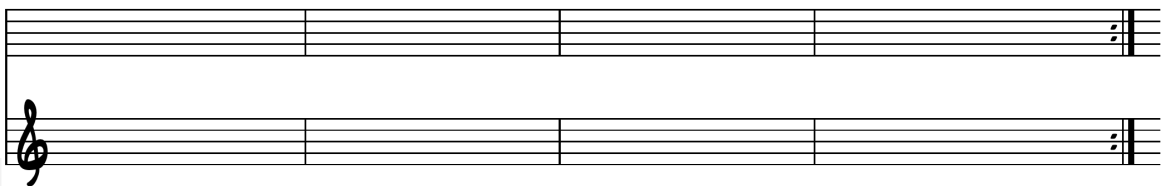
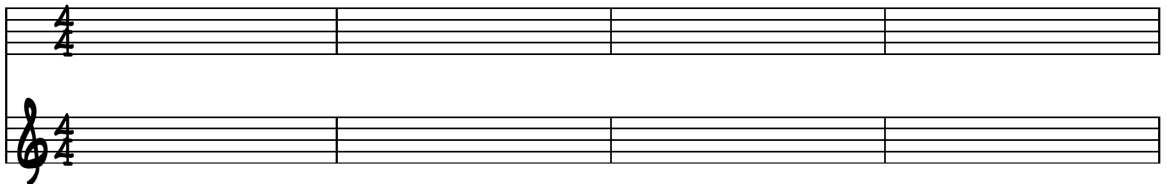
- Oletko tyytyväinen sävellykseen?
- Onko jotain mitä haluaisit muuttaa?

MELODIAN SÄVELLYS

Sävelletään kappaleelle melodia.

- Se voi olla laulettava tai jollakin instrumentilla soitettava.
- (Käytetään apuna jo säveltämäsi rytmiä ja harmoniaa eli sointuja.)

1. Kirjoita (aiemmin) säveltämäsi rytmi ylemmälle viivastolle ja säveltämäsi harmonia eli sointumerkit sen yläpuolelle.

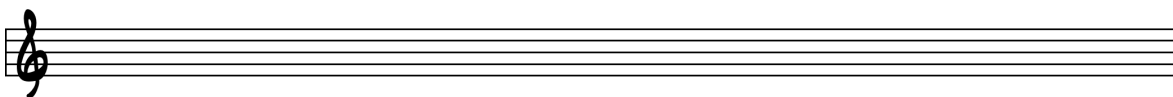


2. Kirjoita alemmalle viivastolle sointujen sävelet.

3. Voit käyttää melodiassasi

- sointujen säveliä, jotka juuri kirjoitit nuottiviivastolle
- valitsemasi sävellajin asteikon säveliä
 - melodiasta tulee siten monipuolisempi

4. Kirjoita valitsemasi sävellajin asteikko viivastolle.



5. Sävellä melodia kappaleellesi

- Käytä intervaleja
 - Sekunti (2)
 - Terssi (3)
 - Vain kerran intervallia kvartti (4).

Voit käyttää

- sointumerkkien mukaan sopivia **sointujen säveliä**
- sopivia **asteikon säveliä**
- **muuten mielestäsi hyviä säveliä**



6. Anna kappaleesi jollekulle soitettavaksi tai soita se itse läpi.

- Oletko tyytyväinen sävellykseesi?
- Onko jotain mitä haluaisit muuttaa?